

Knörzer, Lisa; Rolle, Christian; Stark, Robin; Park, Babette

"... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös".

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen

Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 147-162. - (Musikpädagogische Forschung; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Knörzer, Lisa; Rolle, Christian; Stark, Robin; Park, Babette: "... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös". Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen - In: Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 147-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126197 - DOI: 10.25656/01:12619

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126197>

<https://doi.org/10.25656/01:12619>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

THEORETISCHE RAHMUNG UND THEORIEBILDUNG IN DER MUSIKPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

THEORY FRAMEWORK AND DEVELOPMENT IN MUSIC EDUCATION RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 36

Proceedings of the 36th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

Theoretische Rahmung
und Theoriebildung in der
musikpädagogischen Forschung

Theory Framework and
Development
in Music Education Research



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 36 Research in Music Education, vol. 36

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3313-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Anne Niessen & Jens Knigge

Vorbemerkung 9

Editors' note

Matthias Proske

Unterricht als kommunikative Ordnung

Eine kontingenzgewärtige Beschreibung 15

Teaching as communication. A contingency-based approach

Hermann J. Kaiser

Paradigma versus Denkstil

Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik 33

Dimensions of historiography – Paradigma versus thought-style

Thomas Busch

Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen

Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld

der Musikpädagogik 51

Who arranges what – and how? Considerations regarding the theory

of space and justice within the area of music education

Verena Weidner

Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik

Annäherungen an ein Theorieverhältnis 67

Sociological Systems Theory and music education. Approaches to

a relation between the theories

Adrian Niegot

Geltung – Gebrauch – Gehalt

Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen
Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive 81

*Validity – usage – content. Reflections on validity regarding the construction
of historical context from a music educational perspective*

Malte Sachsse

Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien

Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer
bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung 95

*Man and music in the ‘frame’ of theories. Pluralization, reflection and
criticism as functions of a music pedagogical research orientated towards
image-anthropology*

Samuel Campos

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte

Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung ... 111

*Subjects of practice – practice of subjects. Subjectivation as
a perspective for studies in music education*

Monica Esslin-Peard, Tony Shorrocks & Graham F. Welch

The Art of Practice

Understanding the process of musical maturation through reflection 125

Lisa Knörzer, Christian Rolle, Robin Stark & Babette Park

„... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen 147

“... he overacts and this makes his version too agitated for me”

A single-case analysis of music-related argumentations

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Leistungsheterogenität im Musikunterricht

Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich
der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9 163

Heterogeneity of achievements in the music classroom –

*An empirical investigation regarding differences in practical
musical competences in 9th grade*

Melina Carmichael & Christian Harnischmacher

Ich weiß, was ich kann!

Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen
Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern
auf deren Einstellung zum Musikunterricht 177

*I know my own skills. An empirical study regarding the influence
of music-related competence and motivation of students in their attitudes
towards music education at schools of general education*

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung
Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern
der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen 199

*Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical sophistication
of German students at secondary education schools*

Michal Bischoff, Tim Sandkämper & Christoph Louven

Jugendliche und ‚Klassische Musik‘

Vorurteile und Klischees 221

Teenagers and classical music – Prejudices and clichés

Michael Ahlers & Andreas Seifert

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht 235

Language diversity in music lessons

Lisa Knörzer, Christian Rolle, Robin Stark & Babette Park

„... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen

*“... he overacts and this makes his version too agitated for me”
A single-case analysis of music-related argumentations*

Within this contribution, music-related argumentations of study participants with different expertise levels (novice, semi-expert, expert) are examined. Participants were asked to compare two versions of a musical piece and explain which version they preferred. On the basis of the results from discriminant analysis, one representative case of each group of expertise was chosen. Subsequent single-case analyses showed that with higher expertise music descriptions included more details and a higher number of technical terms. Further, argumentations were influenced by additional information given in the task, such as the interpreters' names and visual stimuli (video segments). The semi-expert and the expert referred to the available music scores in order to locate certain listening impressions.

Einleitung

Welche Version des Chopin-Waltzers gefällt Ihnen besser: die Interpretation von Lang Lang oder die von Arthur Rubinstein? Ein (ästhetischer) Streit über diese Frage lebt von den Argumenten, die zur Rechtfertigung unterschiedlicher Positionen herangezogen werden. Solche Diskussionen führen wir sowohl in privaten Kontexten (z. B. nach Konzerten oder dem Erscheinen neuer CD-Aufnahmen) als auch im schulischen Rahmen. Die Fertigkeit, musikbezogene Urteile gut zu begründen (bzw. verständig über Musik zu sprechen), ist in deutschen Bildungsplänen curricular verankert (KMK, 2005). Aus fachdidaktischer Sicht kann der ästhetische Streit als eine wichtige Form des Musikunterrichts betrachtet werden (Rolle, 2014).

Im Folgenden wird zunächst in die theoretischen bzw. philosophischen Grundlagen musikbezogenen Argumentierens eingeführt. Im Anschluss wird das zugrundeliegende Modell musikbezogener Argumentationskompetenz präsentiert. Der empirische Teil verwendet sowohl das Datenmaterial als auch inhaltsanalytische Kodierungen einer empirischen Ausgangsstudie (Knörzer, Stark, Rolle & Park,

2014; Knörzer, Stark, Park & Rolle, 2015) für diskriminanzanalytische sowie qualitative Reanalysen. In der Studie wurde untersucht, inwiefern sich musikbezogene Argumentationen von Probanden mit unterschiedlicher zugeschriebener Expertise (Novizen, Semiexperten und Experten) unterscheiden.¹

Theoretischer Rahmen

Musikbezogene Argumentationskompetenz

Musikbezogene Argumentationskompetenz bezeichnet die Fertigkeit, verständlich, plausibel und differenziert ästhetische Werturteile über Musikstücke begründen zu können (Rolle, 2008). Ein Modell musikbezogener Argumentationskompetenz (Rolle, 2013) muss dem besonderen Geltungscharakter ästhetischer Urteile Rechnung tragen, die Zustimmung – wie Kant (1790/1974) es formulierte – nur „ansinnen“ können.² Es gibt keine allgemein gültigen ästhetischen Bewertungskriterien, auf die sich die Begründungen der Urteile verlässlich stützen könnten (vgl. Macdonald, 1977). Dem Argumentierenden³ bleibt insofern am Ende nichts als der Verweis auf die eigene ästhetische Erfahrung (Kleimann, 1998). So kann es sein, dass jemand sein Urteil mit dem Ausdruckscharakter begründet, den eine Musik hat. Doch ein solcher musikalischer Ausdruck kann unterschiedlich wahrgenommen werden. Wie gut das Urteil begründet ist, kann sich insofern nur daran messen, wie gut es dem Argumentierenden gelingt, andere durch die nachvollziehbare Beschreibung des eigenen Höreindrucks zu überzeugen, d. h. die Güte ästhetischer Argumente erweist sich erst in der kontroversen Auseinandersetzung. Ein Modell musikbezogener Argumentationskompetenz muss dieses dialogische Moment fassen. Drei Theoriequellen sind hilfreich, um verschiedene Niveaustufen beschreiben zu können (vgl. Rolle, 2013):

Erstens erlaubt die Bezugnahme auf *ästhetische Theorien* eine Differenzierung danach, wie in Urteilsbegründungen sachbezogene Feststellungen, subjektive Empfindungen und ästhetische Konventionen reflektiert und miteinander verknüpft werden. Einen konkreten Anknüpfungspunkt bietet das Fünf-Stufen-Modell zum Verstehen Bildender Kunst von Michael Parsons (1987). Zweitens bieten *pragmatisch-dialogische Argumentationstheorien* eine Unterscheidung von grundlegenden Operationen des dialogischen Austauschs wie etwa ‚Behaupten‘, ‚Rechtfertigen von

-
- 1 In der methodischen Umsetzung der Studie wurde es nicht als zwingend vorausgesetzt, dass Probanden mit zugeschriebener Expertise im musikbezogenen Argumentieren auch faktische Expertise besitzen. Dies wird deshalb explizit untersucht.
 - 2 Einen anderen Weg verfolgt das Projekt LUK zur literarästhetischen Urteilskompetenz. Dem theoretischen Konstrukt liegen hier kunstphilosophische Überlegungen von Umberto Eco zugrunde (vgl. Roick et al., 2010).
 - 3 Zur besseren Lesbarkeit wird in diesem Beitrag die männliche Form verwendet, wenn auch die weibliche in gleichem Maße gemeint ist.

Behauptungen‘, ‚Erheben von Einwänden gegen Behauptungen und Begründungen‘ sowie von damit verbundenen Funktionen argumentativer Äußerungen. Damit wird die zunehmende Komplexität von Argumentationen beschreibbar; in der Argumentierende sich bewegen (van Eemeren & Grootendorst, 2004; Wohlrapp, 2009). Drittens kann in Anlehnung an das siebenstufige *Reflective Judgement Model* von King und Kitchener (2002) das Verständnis des Geltungscharakters musikbezogener Urteile beschrieben werden, das der jeweiligen Argumentation zugrunde liegt.

Auf dieser Basis und weiteren Überlegungen lassen sich die folgenden sieben Kompetenzniveaus (Rolle, 2013) beschreiben:

1. Auf der *Ebene unmittelbarer Präferenzen* können die Urteilenden Musik wahrnehmen und Gefallen bzw. Missfallen in ihrem Handeln bekunden. Das Urteil ist Teil der Wahrnehmung. Andere Einschätzungen werden kaum wahrgenommen. Begründungen sind nicht erforderlich.
2. Auf der *autoritätsbezogenen Ebene* können musikbezogene Urteile geäußert und auf Nachfrage unter Verweis auf Autoritäten bzw. Kenntnisse aus zweiter Hand begründet werden. Unterschiedliche Meinungen werden jedoch nicht als Dissens, Gründe, die andere anführen, werden nicht als Begründungen wahrgenommen.
3. Auf der *objektivistisch-geschmacksrelativistischen Ebene* können die Betroffenen musikbezogene Urteile unter Bezugnahme auf objektive Eigenschaften der Musik begründen. Dass andere anders hören und anderes mögen, wird wahrgenommen, ist aber kein Anlass zum Zweifel. Differenzen sind ein Zeichen unterschiedlichen Geschmacks, über den man nicht streiten kann.
4. Auf der *subjektivistischen Ebene* können die Urteilenden ihre musikbezogenen Urteile darüber hinaus unter Bezugnahme auf den Eindruck begründen, den sie vom Ausdruck der Musik haben. Auch auf dieser Ebene werden Begründungen, die andere anführen, nicht als mögliche Einwände gegen die eigene Einschätzung aufgefasst, sondern lediglich als deren Begründungen. Die eigene Interpretation ist dadurch nicht in Frage gestellt.
5. Auf der *Ebene konventioneller Urteile* können musikbezogene Urteile sowohl unter Bezugnahme auf musikalische Parameter wie auch auf subjektive Eindrücke begründet werden; darüber hinaus unter Berufung auf kulturspezifische, häufig technisch-handwerkliche Kriterien, deren Geltung nicht in Zweifel gezogen wird. Begründungen, die andere für abweichende Auffassungen anführen, können gleichwohl als Einwände aufgefasst werden, die einer Entgegnung bedürfen.
6. Auf der *Ebene ästhetischer Urteile* sind die Argumentierenden in der Lage, musikbezogene Urteile in Verknüpfung sachbezogener Feststellungen und subjektiver Eindrücke zu begründen – unter Verweis auf formale und expressive Eigenschaften der Musik sowie durch Hinweis auf stilistische und musikkulturelle Besonderheiten. Die Begründungen greifen andere Einschätzungen und

Argumente auf, um so die eigene Sicht- bzw. Hörweise nachvollziehbar zu machen und zu anderen Perspektiven ins Verhältnis zu setzen.

7. Auf der *Ebene des ästhetischen Diskurses* können die Argumentierenden ihre musikbezogenen Urteile darüber hinaus in Reflexion unterschiedlicher ästhetischer Konventionen, Hörweisen und musikkultureller Praxen begründen. Sie sind dabei in der Lage, ihre eigene musikalische Sozialisation zu reflektieren, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und die Kritik anderer in die eigene Perspektive einzubeziehen.

Es ist darüber hinaus davon auszugehen, dass das Kompetenzniveau durch die zunehmend differenzierte Fähigkeit zur Wahrnehmung und Beschreibung von Musik und damit auch durch musikbezogenes Wissen, d. h. beispielsweise die zunehmende Sicherheit in der Verwendung von Fachbegriffen und die zunehmende Bekanntheit mit Musik unterschiedlicher Stilistiken und Kulturen bestimmt wird.⁴

Forschungsstand und Vorarbeiten

Empirische Studien, die das Sprechen über Musik untersuchen, sind rar und beschäftigen sich nur selten damit, wie musikbezogene Urteile begründet werden. Eine Ausnahme bildet die Studie von Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013), in deren Rahmen die ästhetische Diskursfähigkeit von Schülern mithilfe eines gesprächsanalytischen Modells nach Grundler (2011) untersucht wird. Anhand der Rekonstruktion der Argumentstruktur lässt sich zeigen, inwieweit Argumente von den am Gespräch Beteiligten interaktiv elaboriert werden. Eine andere gesprächsanalytische Studie (Meissner, 2012) untersucht Rechtfertigungstaktiken, die beim Streiten über Musikgeschmack angewendet werden. Die Frage nach der Überzeugungskraft der vorgetragenen Argumente und den dafür ausschlaggebenden inhaltlichen Bezugnahmen auf die Musik steht allerdings nicht im Mittelpunkt der genannten Untersuchungen.

Diesen Gesichtspunkten widmet sich eine aktuelle Studie, in der musikbezogene Argumentationen von Probanden unterschiedlicher zugeschriebener Expertise (Novizen, Semiexperten, Experten) bezüglich ihrer Inhalte untersucht (Knörzer et al., 2014; Knörzer et al., 2015) und in Bezug zum Kompetenzmodell von Rolle dargestellt wurden (Rolle, Knörzer & Stark, im Druck).⁵ Im Rahmen einer induktiven qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) wurde ein Kategoriensystem entwickelt (s. Tabelle 1). Mit diesem wurden die Argumentationen analysiert und auf der Grundlage der Kodierungen quantitativ ausgewertet (Knörzer et al., 2014). Es zeigte sich, dass Probanden höherer Expertise längere musikbezogene Argumentationen verfassten, in denen sie sich auf eine größere Anzahl an verschiedenen inhaltlichen

4 Ein Modell, das sich auf diese Aspekte konzentriert, liegt bereits vor (vgl. Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012).

5 In diesem Beitrag erfolgt eine Reanalyse der Daten dieser Ausgangsstudie.

Kategorien bezogen und auch bezüglich der erwähnten Kategorien mehr Aspekte zur Argumentation herangezogen als Probanden niedrigerer Expertise. Zudem wurde deutlich, dass sich Experten in größeren Anteilen ihrer Argumentationen auf kontextspezifisches Hintergrundwissen und in kleineren Anteilen auf subjektive Aspekte bezogen als Novizen und Semiexperten. Novizen dagegen nahmen in kleineren Anteilen Bezug auf Merkmale des Stückes als Semiexperten und Experten. Die Anteile der medienbezogenen Aspekte unterschieden sich nicht in Abhängigkeit von ihrer zugeschriebenen Expertise. Auf der Grundlage dieser Operationalisierungen wurden die Argumentationen von Probanden höherer Expertise als reichhaltiger, differenzierter und ausgewogener beurteilt. Allerdings wurden bei diesem Auswertungsverfahren Aussagen unabhängig vom Grad ihrer Elaboration kodiert, sodass Aussagen mit analoger inhaltlicher Bezugnahme ohne Rücksicht auf die Art des verwendeten Vokabulars als gleichwertig behandelt wurden.

Tabelle 1: Kategoriensystem der induktiven Inhaltsanalyse

Dimension	Kategorie
Merkmale des Stückes	musikalische Parameter
	Instrumentierung ^a
	Form
	Musikstil
	Interpretation
	instrumentaltechnische Qualität
	Thematik
subjektive Aspekte	Fokus des Arrangements
	Ausdruck und Wirkung der Musik
	persönlicher Zugang
kontextspezifisches Hintergrundwissen	Authentizität
	Interpret
	Musikstück
	historische und soziokulturelle Kontexte
medienbezogene Aspekte	Aufnahme
	Bühnenperformance

Hinweis. ^aDiese Kategorie wurde bei der in diesem Beitrag analysierten Aufgabe nicht verwendet und entfällt für die statistische Auswertung.

Zusätzlich zur induktiven Datenanalyse wurde ein deduktives inhaltsanalytisches Auswertungsverfahren (Mayring, 2010) angewendet. Hierbei wurden die Ebenen des oben beschriebenen Kompetenzmodells (s. S. 148–150) als Kategorien verstanden, mit deren Hilfe Einzelargumente der Probanden kodiert wurden (Rolle et al., im Druck). Novizenargumente konnten den Ebenen 3–5 zugeordnet werden, Argu-

mente von Semiexperten den Ebenen 3–6. Argumente der Experten ließen sich mit einer Ausnahme den Ebenen 5–7 zuordnen. Argumente der Ebenen 1 und 2 wurden von den Probanden nicht produziert. Dies war der speziellen Aufgabenstellung der Studie geschuldet, in der die Probanden explizit dazu aufgefordert wurden, ihre Präferenzentscheidung zu begründen. Bei der Interpretation der dargestellten Ergebnisse ist zudem zu bedenken, dass die Argumentationen der Probanden durch Zusatzinformationen (Video, Noten, Name der Interpreten) beeinflusst wurden. Inwieweit sich diese Zusatzinformationen in Abhängigkeit von der zugeschriebenen Expertise unterschiedlich auswirken, ist in weiteren Analysen zu klären. Darüber hinaus erwies es sich bei der deduktiven Anwendung der Ebenen des Kompetenzmodells auf die vorliegenden Daten als Schwierigkeit, dass nicht alle Dimensionen musikbezogener Argumentationskompetenz für die Beschreibungen der Ebenen maßgeblich sind. So ist es unklar, ob und wie die Verwendung von Alltags- oder Fachsprache in den Begründungen bei der Zuordnung berücksichtigt werden soll.

Forschungsfragen

Um die erwähnten offenen Fragen zu beantworten, wurde in der vorliegenden Studie eine qualitative Reanalyse ausgewählter Einzelfälle in den drei Expertisegruppen (Novizen, Semiexperten, Experten) vorgenommen. Im Einzelnen werden folgende Forschungsfragen thematisiert:

- a. Inwieweit lässt sich auf der Grundlage von inhaltsanalytischen Kodierungen der musikbezogenen Argumentationen die a priori zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit (Novize, Semiexperte, Experte) diskrimanzanalytisch bestätigen? Die diskrimanzanalytischen Ergebnisse stellen die empirische Basis für die Einzelfallauswahl dar (s. S. 154).
- b. Inwiefern können die musikbezogenen Argumentationen der empirisch ausgewählten Einzelfälle eindeutig einer Ebene des Kompetenzmodells zugeordnet werden? Es wird vermutet, dass die Ebenen, zu denen die Einzelfälle zugeordnet werden, die Rangfolge der zugeschriebenen Expertise der Probanden widerspiegeln.
- c. Inwiefern unterscheiden sich die musikbezogenen Argumentationen der empirisch ausgewählten Einzelfälle hinsichtlich des Grades an Elaboration der Musikbeschreibung? Es wird erwartet, dass bei höherer musikalischer Expertise die Musikbeispiele detaillierter beschrieben werden sowie mehr Fachvokabular verwendet wird.
- d. In welcher Weise beziehen sich die musikbezogenen Argumentationen der empirisch ausgewählten Einzelfälle auf die zur Verfügung gestellten Medien (Video, Notentext) sowie auf die Namen der Interpreten? Zu dieser Frage wird keine Hypothese formuliert; sie wird explorativ untersucht.

Methode

Stichprobe und Design

In der Ausgangsstudie (Knörzer et al., 2014) wurde ein einfaktorielles Mixed-Methods-Design mit dem dreifach gestuften Faktor der a priori zugeschriebenen Expertise (Novizen, Semiexperten, Experten) realisiert. Es nahmen 17 Schüler (52.9 % weiblich, Alter: $M = 16.82$; $SD = .15$) der Oberstufe eines Gymnasiums als Novizen teil; neun Studierende des Lehramtes Musik (66.7 % weiblich; Alter: $M = 23.11$; $SD = .70$) bildeten die Gruppe der Semiexperten. Elf Probanden (27.3 % weiblich, Alter: $M = 43.73$; $SD = 3.26$), welche hauptberuflich im Bereich der Musikvermittlung tätig sind, nahmen als Experten an der Studie teil. Diese Stichprobe der Ausgangsstudie bildet die Basis für die im vorliegenden Beitrag dargestellten diskriminanzanalytischen Ergebnisse und die qualitativen Einzelfallanalysen.

Aufgaben und Durchführung

Alle Teilnehmer erhielten je zwei Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung, in denen jeweils zwei unterschiedliche Versionen eines Musikstückes dargeboten wurden und nach einem begründeten und bewertenden Vergleich der Versionen gefragt wurde.⁶ Die Aufgaben unterschieden sich nur bezüglich des Genres der verwendeten Musikbeispiele (U- vs. E-Musik; vgl. Knörzer et al., 2014). Die im Rahmen dieses Beitrages vorgestellten Analysen beziehen sich nur auf die Aufgabe aus dem Feld der E-Musik. Hier wurden zwei Versionen des Chopin-Waltzers As-Dur op. 34 no. 1 verwendet; einmal gespielt von Lang Lang, einmal von Arthur Rubinstein. Beide Versionen der Musikstücke wurden jeweils als Videomaterial präsentiert, wobei das zugrundeliegende Notenmaterial ebenfalls zur Verfügung gestellt wurde. Die Namen der Interpreten wurden zur Anregung von Vorwissen in die Aufgabenstellung mit aufgenommen. Es wurden also alle Zusatzmaterialien zur Verfügung gestellt, um einerseits reichhaltige Argumentationen anzuregen und andererseits die im Rahmen dieses Beitrags untersuchte Frage zu beantworten, inwiefern diese Zusatzmaterialien die Urteilsbildung und Argumentation beeinflussten.

Die Bearbeitungszeit der Aufgaben war nicht festgelegt, ein zeitlicher Rahmen von insgesamt 60 Minuten sollte von den Teilnehmern eingehalten werden. Alle Probanden waren über das Ziel der Studie informiert; sie bearbeiteten die Aufgaben in dem Wissen, dass die Daten für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden. Die Daten wurden direkt anschließend an die Erhebung angemessen anonymi-

6 Die Aufgabenstellung ist monologisch angelegt. Bei hoher Expertise von Probanden wurde erwartet, dass ein quasi-dialogisches Moment durch den Vergleich von Musikstücken in den Argumentationen erscheint.

siert. Zudem standen insbesondere die befragten Schüler und Studenten in keinem Abhängigkeitsverhältnis zum durchführenden Forscher.

Vorgehen bei der Datenauswertung

Um die Einzelfälle für die qualitative Analyse auszuwählen, wurden die Kodierungen der Ausgangsstudie von Knörzer et al. (2014) mithilfe des induktiven Kategoriensystems (s. Tabelle 1) verwendet. Auf der Grundlage dieser Kodierungen wurde mithilfe einer Diskriminanzanalyse überprüft, inwieweit die im Vorhinein angenommene Struktur der Stichprobe (Einteilung der Probanden in Novizen, Semiexperten, Experten) für die verwendete Aufgabe (E-Musik) bestätigt werden kann (Forschungsfrage a). Nach erfolgreicher Diskriminanzanalyse wurden aus jeder Gruppe diejenigen Fälle als repräsentativ bezeichnet und für die weitere qualitative Analyse ausgewählt, die den geringsten Abstand (quadrierte Mahalanobis-Distanz) zum Gruppenzentroiden aufwiesen. Dieses Verfahren gewährleistete, dass die Fallauswahl möglichst objektiv und zudem multi-dimensional, d.h. in Bezugnahme auf alle Kategorien des induktiv entwickelten Kategoriensystems, geschehen konnte. Die drei ausgewählten Fälle wurden anschließend mit Blick auf die Forschungsfragen b-d näher betrachtet. Die Rekonstruktion und Analyse der Argumentationen (vgl. Bayer, 2007) erfolgte vor dem Hintergrund des Kompetenzmodells in dem Versuch, die jeweiligen Texte einer der Ebenen zuzuordnen. Gleichzeitig wurde eingeschätzt, wie differenziert und fachsprachlich elaboriert die Musik in den Begründungen beschrieben wird. Und schließlich wurde geprüft, inwiefern auf das Notenmaterial sowie die Videos Bezug genommen wird und die Kenntnis der Namen der Interpreten eine Rolle spielt. Die ausführliche Darstellung der Analyse soll die Nachvollziehbarkeit und Kritisierbarkeit der Interpretation gewährleisten.

Ergebnisse

Fallauswahl

Als Prädiktoren für die diskriminanzanalytische Überprüfung der drei a priori zugeschriebenen Expertisegruppen (Novizen, Semiexperten, Experten) wurden die Anteile der Kodierungen in den Kategorien des Kategoriensystems verwendet (vgl. Knörzer et al., 2014). Diese Anteile beschreiben die prozentuale Zusammensetzung der musikbezogenen Argumentationen hinsichtlich des Kategoriensystems in der hier betrachteten Aufgabe (E-Musik).

Die Analyse ergab zwei Diskriminanzfunktionen zur Unterscheidung der drei Expertisegruppen. Die erste Diskriminanzfunktion erklärte bereits 92,3 % der Va-

rianz, kanonisches $R^2 = .90^7$, die zweite Funktion klärte die verbleibenden 7.7 % der Varianz auf, kanonisches $R^2 = .42$. In ihrer Kombination unterschieden die beiden berechneten kanonischen Diskriminanzfunktionen die drei Gruppen zuverlässig voneinander ($\Lambda = .06$, $\chi^2(30) = 76.28$, $p < .01^8$). Auf der Basis der beiden kanonischen Diskriminanzfunktionen wurden alle Fälle der Stichprobe ihrer richtigen Gruppe zugeordnet.

Zur Auswahl der repräsentativen Fälle wurden die quadrierten Mahalanobis-Distanzen zu den Gruppenzentroiden jeweils innerhalb der drei Gruppen miteinander verglichen. Folgende Fälle mit der geringsten Distanz wurden ausgewählt: Novize 5 (N05, quadrierte Mahalanobis-Distanz = .05), Semiexperte 6 (S06, quadrierte Mahalanobis-Distanz = .74) und Experte 9 (E09, quadrierte Mahalanobis-Distanz = .81).

Analyse der ausgewählten Fälle

Novize (17 Jahre, männlich, s. Anhang 1). Das Urteil wird formuliert und unter Bezugnahme auf Eigenschaften der Musik (Rhythmik, Melodik, leise, lauter, schneller) begründet. Die Argumentation zeigt insofern Merkmale der Ebene 3 des Kompetenzmodells, auch wenn die Musik eher umgangssprachlich und wenig differenziert beschrieben wird. Rhythmik und Melodik werden als Fachbegriffe angeführt, wobei wegen der gleichartigen adjektivischen Beschreibung beider Begriffe zu vermuten ist, dass dem Novizen die genaue Bedeutung nicht ganz klar ist. Das mit der Aufgabenstellung präsentierte Notenmaterial wird nicht genutzt und die Namen der beiden Pianisten werden lediglich genannt, um die beiden Versionen zu unterscheiden. Auf Vorwissen wird im Text nicht explizit zurückgegriffen. Vom musikalischen Ausdruck ist zwar die Rede (sehr angenehme Rhythmik und Melodik, seriös bzw. mit vielen Emotionen gespielt), aber lediglich pauschal, d. h. nicht differenzierend auf verschiedene Abschnitte des Stücks bezogen. Warum die Version von Rubinstein „sehr angenehm“ (N05, Z. 1–2) erscheint, wird nicht anhand von musikalischen Merkmalen erklärt. Der emotionale Ausdruck von Lang Lang wird gar nicht an der Musik festgemacht, sondern beim Interpreten selbst beobachtet. Dahinter steht möglicherweise die fehlerhafte musikästhetische Annahme, ein Musiker müsse die Gefühle, die er musikalisch zum Ausdruck bringt, beim Spielen haben. Das mit der Aufgabenstellung präsentierte Video verleitet den Novizen offenbar dazu, in der Argumentation den sichtbaren Ausdruck zu thematisieren und den Höreindruck zu vernachlässigen. Nimmt man das Kompetenzmodell als Maßstab, ist die subjektivistische Ebene 4, auf der die eigenen Eindrücke begrün-

7 Dies ist der quadrierte Korrelationskoeffizient der kanonischen Korrelation zwischen den berechneten Werten der Diskriminanzfunktion und der Gruppenzugehörigkeit als Effektstärkemaß.

8 Dieser Test prüft, ob sich die mittleren Werte der Diskriminanzfunktionen in den drei Gruppen signifikant voneinander unterscheiden.

dend thematisiert werden, nicht erreicht. In der vorliegenden Argumentation finden sich – im Unterschied zu den beiden Argumentationen des Semiexperten und des Experten – nur Argumente für Rubinstein und gegen Lang Lang. Da mögliche andere Hörweisen, gar die Möglichkeit unkonventionellen Spiels nicht in Betracht gezogen werden und Hinweise auf stilistische Besonderheiten fehlen, spricht nichts für die höheren Ebenen 5, 6 oder 7.

Semiexperte (23 Jahre, weiblich, s. Anhang 2). Das Urteil wird formuliert und schon die ersten Begründungen greifen mögliche andere Hörweisen auf, die mit ‚Zwar-aber-Argumenten‘ anerkannt, doch letztlich mit Gegenargumenten zurückgewiesen werden. Dass Lang Lang den heiteren Walzer stilistisch angemessen leicht und verspielt realisiert, wird gewürdigt, doch dass diese Konvention erfüllt ist, reicht der fachkundig Hörenden und differenziert Urteilenden nicht aus: zu viel Staccato. In der Bezugnahme auf die Qualität des Instrumentalspiels, etwa auch in der Einschätzung, Rubinstein interpretiere viel eleganter, wird zwischen dem komponierten Werk und seiner Realisation in der Aufnahme unterschieden. Welche Bedeutung es für die Urteilsbildung hat, dass die Namen der beiden Pianisten bekannt sind und dadurch mögliches Vorwissen bzw. Vorurteile aktiviert werden, ist in diesem Fall nicht ersichtlich. In den Begründungen spielt es keine explizite Rolle. Die Argumentation wägt Pro und Contra ab und setzt den musikalischen Ausdruck und Merkmale der Musik zueinander ins Verhältnis. Das beigegefügte Notenmaterial dient dabei der Orientierung, indem auf eine bestimmte Stelle („Takt 17 ff.“, S06, Z. 6) verwiesen wird. Auch der visuelle Eindruck aufgrund des Videos wird herangezogen, um den Höreindruck zu unterstreichen, bei Lang Lang leide der tänzerische Charakter des Stückes durch seine „nervöse“ (S06, Z. 10), gar „zappelige“ (S06, Z. 11) Spielweise. Insgesamt lässt sich die Argumentation der Ebene 6 des Modells zuordnen. Gegen eine Zuordnung zu Ebene 7 spricht, dass mögliche Einwände gegen die Version von Rubinstein, die ein Liebhaber von Lang Lang erheben könnte, nicht prüfend formuliert und erörtert werden. Allerdings ist dies in der Aufgabenstellung auch nicht ausdrücklich gefordert, so dass keine Aussage darüber möglich ist, ob die Probandin auf entsprechende Nachfrage dazu in der Lage gewesen wäre. Im vorliegenden Text wird die Reichweite des eigenen Urteils, d. h. der Geltungsanspruch des eigenen Eindrucks, der am Ende den Ausschlag gibt, jedenfalls nicht ausdrücklich reflektiert.

Experte (38 Jahre, männlich, s. Anhang 3). In der Argumentation des Experten wird die Musik mit Hilfe von vielen Fachbegriffen präzise und differenziert beschrieben. Es finden sich Argumente für und wider die eine und die andere Version, die nicht unmittelbar vergleichend, sondern nacheinander betrachtet werden. Am Ende steht nach reiflicher Überlegung ein eindeutiges Urteil. Die Argumentation verweist auf handwerklich-technische Aspekte und stilistische Besonderheiten wie die Eleganz des französischen Walzers, die nach Einschätzung des Urteilenden im Spiel von Lang Lang verloren geht. Der eigene Eindruck vom Ausdruck der Musik wird zum Argument, indem ein Bezug zu musikalischen Merkmalen hergestellt wird. Der Zusammenhang zwischen dem, was die Musik ausdrückt, und

ihren objektiven Eigenschaften wird durch Hinweis auf kulturspezifische Hörgewohnheiten reflektiert, etwa wenn das effekthascherische Auskosten der „Süße“ (E09, Z. 19) einer jeden dominantischen Spannung moniert wird. Reflektiert ist auch die Bezugnahme auf das beigelegte Notenmaterial, eine von verschiedenen Ausgaben, die nicht als verbindliche Autorität für die Interpretation des Werkes angesehen werden kann. Die Argumentation des Experten nimmt außerdem auf das visuelle Material Bezug. Der Gesichtsausdruck von Lang Lang dient als Hinweis darauf, dass der Pianist mit seiner Interpretation des Walzers zufrieden ist. Gleich zu Beginn, vor der ausführlichen Auseinandersetzung mit beiden Versionen, reflektiert der Experte die Aufgabenstellung, in der die Interpreten genannt werden, sodass Vorwissen und Vorurteile die Hörweisen und die Bewertung beeinflussen. Die Autorität, die Rubinstein als „legendärer Chopin-Interpret“ (E09, Z. 32–33) genießt, ersetzt nicht die eigene Begründung. Die Reflexion der eigenen musikalischen Vorlieben und damit der Perspektive, aus der heraus argumentiert wird, kennzeichnet die gesamte Argumentation und ist ein Merkmal von Ebene 7 des Modells. Allerdings zeigt sich trotz der Selbstironie, mit der die eigene Position beispielsweise in der Formulierung „Klarer Fall für die Geschmackspolizei“ (E09, Z. 39) relativiert wird, kein wirkliches Verständnis für eine mögliche andere Perspektive. Das einzige Argument, das zur Verteidigung der Version von Lang Lang in Erwägung gezogen wird, in seiner Darbietung falle der repetitive Charakter des Walzers weniger auf, wird sofort gegen den Pianisten gewendet, der das, was dem Experten offenbar als Schwäche der Komposition erscheint, lediglich virtuos übertünche. Gegen eine Zuordnung des Textes zur Ebene 7 des Modells könnte angeführt werden, dass sich Äußerungen wie diese – das gleiche gilt für den Verweis auf das „selbstsüffisante Gesicht“ (E09, Z. 21) Lang Langs – nicht gegen die Interpretation, sondern unsachlich gegen den Interpreten richten. Doch die gegebene Aufgabenstellung schließt derartige rhetorische Stilmittel nicht aus. Erst in einem dialogischen Setting könnte geprüft werden, inwiefern der Experte bereit und in der Lage wäre, in Konfrontation mit anderen Perspektiven seine Kriterien zu überdenken und vielleicht sogar zu verändern.

Zusammenfassung und Fazit

Die Forschungsfragen 1 und 2 betreffend, wurde mithilfe einer Diskriminanzanalyse jeweils ein repräsentativer Fall für jede der drei Expertisegruppen identifiziert und im Anschluss qualitativ analysiert. Die ausgewählten Argumentationen konnten einer Ebene des Kompetenzmodells zugeordnet werden, auch wenn am Ende ein paar Unsicherheiten bleiben. Diese betreffen die Zuordnung zu den Ebenen 6 und 7, die durch die Fähigkeit zur Berücksichtigung fremder Perspektiven gekennzeichnet sind. Diese ließ sich in der Performanz der Begründungen in den vorliegenden Texten nicht eindeutig bestimmen (siehe hierzu auch Rolle et al., im Druck). Mit dieser Einschränkung spiegelt die Zuordnung des Novizen zu Ebene 3,

des Semiexperten zu Ebene 6 und des Experten zu Ebene 7 deren musikbezogene Argumentationskompetenz in der angenommenen Rangfolge wider.

Die ausgewählten Argumentationen unterschieden sich wie angenommen in ihrem Elaborationsgrad. Der Novize nannte umgangssprachlich nur wenige musikalische Parameter, der Semiexperte beschrieb unter Verwendung von Fachsprache seinen Höreindruck in differenzierter Weise. Der Experte beschrieb mit vielen Fachbegriffen sehr differenziert und tiefgehend unterschiedliche Eigenschaften der Musik. Diese Ergebnisse decken sich mit den inhaltsanalytischen Auswertungen aller Fälle der Ausgangsstudie (Knörzer et al., 2014) mithilfe des induktiv entwickelten Kategoriensystems: Probanden höherer Expertise bezogen sich auch dort auf eine größere Anzahl an unterschiedlichen Kategorien in ihren Argumentationen und nannten mehr Aspekte innerhalb dieser Kategorien (Knörzer et al., 2014; Knörzer et al., 2015).

Bezogen auf die vierte Forschungsfrage zeigte sich, dass sich die ausgewählten Fälle in unterschiedlicher Weise auf die zur Verfügung gestellten Hintergrundinformationen bezogen. Während der Novize das Notenmaterial nicht in der Argumentation berücksichtigte, tauchten Verweise hierauf in den Fällen der anderen Expertisegruppen auf. Der Semiexperte bezog sich hierauf, um beispielhaft eine Musikbeschreibung zu lokalisieren; der Experte reflektierte darüber hinaus seine Bezugnahme hinsichtlich der Verbindlichkeit der Quelle.

Näher an der Lebenswelt der Schüler angesiedelt und somit intuitiver verständlich als der Notentext ist das visuelle Medium, welches in Form eines Videomitschnittes ebenfalls zur Verfügung gestellt wurde. Dieser schien den Novizen direkt und so stark anzusprechen, dass der Höreindruck dadurch überlagert wurde. Somit bildet das Video die Basis der Novizenargumentation, während der Semiexperte und der Experte das visuelle Material lediglich zur Stützung von Argumenten verwendeten, welche ausgehend vom auditiven Eindruck gebildet wurden. Während beim Semiexperten ähnlich wie beim Novizen der Ausdruck der Musik mit dem emotionalen Zustand des Interpreten gleichgesetzt wurde, interpretierte der Experte den Gesichtsausdruck des Interpreten als eine Selbstbeurteilung des Pianisten. Es ist also anzunehmen, dass das Videomaterial die Urteilsbildung und die anschließende Argumentation – vor allem beim Novizen – entscheidend beeinflusste. In einem Kontrollgruppendesign könnten Effekte des Videomaterials systematisch untersucht werden, um aufzuzeigen, inwieweit dieses vorurteilsfreies Urteilen behindert bzw. reichhaltiges Argumentieren fördert.

Zur weiteren Vorwissensaktivierung wurden im Aufgabenstamm die Namen der Interpreten genannt. Der Novize nutzte diese Namen in seiner Argumentation lediglich zur Benennung der Version, auf welche er sich gerade bezieht. Ebenso schien es beim Semiexperten zu sein; es gab in der Argumentation keine Anzeichen auf Vorwissen zu diesen Interpreten. Der Experte hingegen stieg mit einer Reflexion der Aufgabenstellung ein und erklärte, dass das Wissen um die Namen der Interpreten sein Urteil beeinflussen könnte, worauf auch die Konklusion der Expertenargumentation hindeutete. Auf der Grundlage dieses Ergebnisses ist anzu-

nehmen, dass sich in einem sogenannten Blindtest – ohne Bekanntgabe der Namen der Interpreten – vor allem die Expertenargumentation von der hier untersuchten unterscheiden würde, da diese von Vorwissen entsprechend beeinflusst wurde.

Insgesamt unterliegt die Studie bedingt durch die Aufgabenstellung und methodische Anlage einigen Limitationen, welche vor allem die Generalisierbarkeit der Ergebnisse betreffen. Als Einschränkung erwies sich die Aufgabenstellung, weil sie nicht ausdrücklich die Auseinandersetzung mit denkbaren Gegenargumenten und anderen Perspektiven verlangte, wie es das zugrunde gelegte Kompetenzmodell auf den höheren Ebenen vorsieht. Folgestudien sollten in einem dialogischen Setting realisiert werden, indem entweder Argumentationsangebote gemacht werden, auf die die Probanden reagieren müssen, oder indem durch entsprechendes Nachfragen mögliche Diskrepanzen zwischen gezeigter Performanz und eigentlicher Kompetenz bzw. Leistungsdisposition erfasst werden können. Zudem sollte der Einfluss von Zusatzmaterialien – insbesondere von Videomaterial – in Kontrollgruppendesigns systematisch untersucht werden.

Vor dem Hintergrund verschiedener Studien zur Analyse und Förderung von Argumentationskompetenz in unterschiedlichen Domänen, die in den letzten Jahren durchgeführt wurden (Stark & Krause, 2006; Wagner, Klein, Klopp & Stark, 2014), bilden die dargestellten Ergebnisse in Verbindung mit den Befunden aus der Ausgangsstudie eine erste empirische Grundlage für die Entwicklung innovativer Interventionsansätze. Aufgrund der fachdidaktischen Bedeutung ästhetischen Urteilsvermögens gilt es solche Ansätze in der Aus- und Weiterbildung beispielsweise von Musiklehrern zu implementieren, systematisch zu evaluieren und sukzessive mit dem Ziel einer nachhaltigen Förderung musikbezogener Argumentationskompetenz bei Schülern und Studierenden zu optimieren.

Literatur

- Bayer, K. (2007). *Argument und Argumentation: Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gottschalk, T. & Lehmann-Wermser, A. (2013). Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign* (S. 63–78). Münster: Waxmann.
- Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren: Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik: Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 500–521.
- Kant, I. (1790/1974). *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Felix Meiner.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (S. 37–62). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Kleimann, B. (1998). Erfahrung und Argument: Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität. In M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken* (S. 59–78). Augsburg: Wißner.
- KMK (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Musik.pdf [07.10.2014].
- Knörzer, L., Stark, R., Park, B. & Rolle, C. (2015). *An expertise study on music-related argumentation*. AERA (American Educational Research Association) Annual Meeting, Chicago, USA.
- Knörzer, L., Stark, R., Rolle, C. & Park, B. (2014). *Eine Expertisestudie zu musikbezogener Argumentationskompetenz*. 79. AEPF (Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung) Tagung, Hamburg.
- Macdonald, M. (1977). Einige Besonderheiten der ästhetischen Argumentation. In R. Bittner (Hrsg.), *Das ästhetische Urteil* (S. 33–41). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meissner, S. (2012). *Widersprüchliche Wahrheiten: Warum sich über Musikgeschmack nicht streiten lässt – und wie wir es trotzdem tun*. Aachen: Shaker.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: UP.
- Roick, T., Stanat, P., Dickhäuser, O., Frederking, V., Meier, C. & Steinhauer, L. (2010). Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. Projekt literarästhetische Urteilskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung: Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 165–174). Weinheim: Beltz.
- Rolle, C. (2008). Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht* (S. 70–100). München: Allitera.
- Rolle, C. (2013). Argumentation skills in the music classroom: A quest for theory. In I. Malmberg & A. de Vugt (Hrsg.), *European perspectives in music education II. Artistry and craftsmanship* (S. 51–64). Wien: Helbling.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts: Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5(9). Verfügbar unter: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2014/12/AER9_rolle.pdf [31.12.2014].
- Rolle, C., Knörzer, L. & Stark, R. (2015, im Druck). Music-related aesthetic argumentation. In E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, L. Väkevä & Ø. Varkøy (Hrsg.), *Nordic Research in Music Education Yearbook, Vol. 16*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Stark, R. & Krause, U.-M. (2006). Konzeption einer computerbasierten Lernumgebung zur Förderung von Kompetenzen zum wissenschaftlichen Argumentieren. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 218–230). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: University Press.
- Wagner, K., Klein, M., Klopp, E. & Stark, R. (2014). Theoretisieren für die Praxis: Förderung anwendbaren pädagogischen Wissens anhand advokatorischer Fehler. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14(1), 65–74.
- Wohlrapp, H. (2009). *Der Begriff des Arguments*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Anhang 1: Musikbezogene Argumentation von Novize 5 (N05)

- 1 *Ich finde die Version von Arthur Rubinstein besser, da die Rhythmik und auch die Melodik sehr*
- 2 *angenehm und leise sind. Bei Lang Lang ist die Melodik etwas lauter und auch schneller.*
- 3 *Zudem fand ich, dass Arthur Rubinstein sehr seriös gespielt hat im Gegensatz zu Lang Lang,*
- 4 *der mit sehr vielen Emotionen gespielt hat, was man auch an seinem Gesichtsausdruck*
- 5 *fortlaufend gesehen hat.*

Anhang 2: Musikbezogene Argumentation von Semiexperte 6 (S06)

- 1 *Mir gefällt die Version von Rubinstein besser. Der Walzer ist zwar ein sehr heiteres Stück und*
- 2 *hat viele leichte, verspielte Stellen, die Lang Lang auch genauso umsetzt: Er tanzt nahezu und*
- 3 *drückt Leichtigkeit und Freude aus. Hierbei spielt er aber für meinen Geschmack auch etwas zu*
- 4 *viel Staccato und geht über die notwendige Schwere in den Legatostellen der rechten Hand*
- 5 *hinweg (vgl. Takt 17 ff. punktierte Halbe rechte Hand). Rubinstein kostet diese Schwere mehr*
- 6 *aus und hat dadurch für meinen Geschmack ein breiteres Klangfarbenspektrum im Vergleich zu*
- 7 *Lang Lang. Lang Lang konzentriert sich, wie ich finde, sehr überzeugend auf den heiteren*
- 8 *tänzerischen Charakter des Walzers, verfolgt dabei aber mehr die Darstellung von Virtuosität.*
- 9 *Rubinstein hat in seiner ganzen Spielart etwas Gelasseneres. Die tänzerischen Stellen kommen*
- 10 *genauso zur Geltung wie bei Lang Lang, nur wirkt seine Art des Spielens hierbei nicht so nervös*
- 11 *und, um es böse zu formulieren, zappelig wie bei Lang Lang. Beide Interpreten spielen das*
- 12 *Stück gut und, ich denke, auch im Sinne von Chopin. Allerdings verfestigt sich Lang Lang, wie*
- 13 *ich finde, zu sehr auf den tänzerischen Charakter – er übertreibt und das macht mir seine*
- 14 *Version zu nervös. Rubinstein wirkt gelassener und interpretiert damit für meinen Geschmack*
- 15 *viel eleganter.*

Anhang 3: Musikbezogene Argumentation von Experte 9 (E09) in gekürzter Fassung

- 1 *Folgende Bemerkung im Voraus:*
- 2 *Lang Lang und Rubinstein sind beide Musikerpersönlichkeiten mit hohem Bekanntheitsgrad und*
- 3 *ziehen ebenso einschlägige wie auch diametral entgegengesetzte Urteile auf sich. Eine nüchterne,*
- 4 *ganz und gar objektive Beurteilung der beiden Interpretationen ist ab dem Moment nicht mehr*
- 5 *möglich, wo die Namen der Interpreten bekannt sind. (besonders, wenn man, wie ich, ein*
- 6 *leidenschaftlicher Fan eines der beiden Interpreten ist ...)*
- 7 *Version 1: Lang Lang*
- 8 *Zunächst fällt auf, dass der chinesische Pianist kein wirkliches Grundtempo anlegt. Das Tempo*
- 9 *variiert je nach Charakter, den er in das Werk hineininterpretiert. Das hat verschiedene*
- 10 *Konsequenzen: Die dem französischen Walzer eigene Eleganz, die durch ein geschmackvolles*
- 11 *Rubato im Sinne Paderewskis gesteigert werden kann, geht verloren. An diese Stelle tritt ein bis*
- 12 *zur Selbstzufriedenheit gesteigertes, egomanisches Treiben, welches sich von Moment zu Moment*
- 13 *hangelt, ohne Zusammenhänge zu legen, ohne Phrasen zu gestalten, ohne den typischen*
- 14 *„Walzergesten“ Zeit zum Klingen zu geben. [...] vor allem aber ist die von der Kadenzharmonik*
- 15 *geprägte 8-Taktigkeit und die damit einhergehende klassisch anmutende Phrasenstruktur in*
- 16 *keiner Weise harmonisch durchdacht und im Sinne der komponierten Harmonie*
- 17 *spannungstechnisch geführt. Im Gegenteil: Jede Septime, None o. ä. gibt beliebige Anlass zu*

18 *Verzögerungen, ob sie jetzt in einem Spannungsfeld entstehen oder nicht. [...] Der „Süße“ einer*
19 *dominantischen Spannung einen Effekt zu entlocken ist nicht wirklich schwierig und nicht wirklich*
20 *weise. [...] Insgesamt empfinde ich diese Interpretation als Karikatur, und wenn ich nicht das*
21 *zufriedene bis selbstsüffisante Gesicht des Pianisten auf dem Video sehen würde, würde ich auf*
22 *eine im Live-Performance-Rausch völlig „vergeigte“ Fassung tippen, die man besser nicht auf*
23 *youtube setzt ... Solche Leichen haben wir alle im Keller: [...]*
24 *Version 2: Arthur Rubinstein*
25 *Im Wesentlichen sind die Kritikpunkte an Lang Lang in dieser Interpretation nicht von Bedeutung:*
26 *Es gibt ein konstantes Grundtempo, welches dem Stil des romantischen, französischen Walzers*
27 *angemessen ist. Das Rubato wird im traditionellen Sinne gestaltet: Freiheit der Melodie*
28 *gegenüber einem stabilen Tempo ... (Ausnahmen bestätigen die Regel). [...] Auch die Form wird in*
29 *dieser Interpretation erkennbar. Rubinstein leistet sich einen Sprung vor der Reprise (jedenfalls*
30 *nach der vorliegenden Ausgabe ... Ich habe die in dem Fall anfallende Arbeit, die Quellen zu*
31 *vergleichen, nicht gemacht), der dem Gesamteindruck keinen Abbruch tut, außer, dass der*
32 *Übergang in die Reprise etwas holprig wird. Charakterlich trifft Rubinstein als legendärer*
33 *Chopin-Interpret natürlich den richtigen „Ton“. Stilsicher und elegant schwingt der Walzer, wird*
34 *nie derb (ausser bei der großen Klimax sowie in der Stretta). [...] Zur Verteidigung von Lang*
35 *Lang muss man zugestehen, dass in seiner Darbietung der repetitive Charakter dieses Walzers*
36 *weniger auffällt als bei Rubinstein. Er würde mit mehr oder weniger kreativen und virtuosen*
37 *Einfällen übertüncht.*
38 *Fazit:*
39 *Klarer Fall für die Geschmackspolizei: Lang Lang sollte zu 20 Jahren Klavierentzug verurteilt*
40 *werden. Artur Rubinstein ist meine ganz klare Wahl!*

Lisa Knörzer
Universität des Saarlandes
FR 5.1 Bildungswissenschaften
Campus A4 2
66123 Saarbrücken
l.knoerzer@mx.uni-saarland.de